سالار، شبنم؛ صفایی مقدم، مسعود؛ مهرعلیزاده، یدالله؛ ولوی، پروانه (۱۳۹۷). بررسی ایده دانش فضیلت بنیان بر مبنای نگرش تاریخی به ماهیت دانش.
پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت،۸(۲)، ۸۶-۶۶.
DOI: 10.22067/fedu.v8i2.72035

بررسی ایده دانش فضیلت‌بنیان بر مبنای نگرش تاریخی به ماهیت دانش[1]

شبنم سالار[2]، مسعود صفایی مقدم [3]، یدالله مهرعلیزاده[4]، پروانه ولوی[5]

تاریخ دریافت: ۹۷/۱/۲۴ تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۰/۸

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تبیین مفهوم دانش در دوره‌های مختلف با تأکید بر جوهر اخلاقی دانش می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش توصیفی- تحلیلی بهره گرفته شد. یافته‌های به‌دست‌آمده حاکی از آن است که دیدگاه متفکران غربی درباره ماهیت دانش لااقل پنج موج دوره فلسفه، دوره میانه اروپا، دوره روشنگری، دوره انقلاب صنعتی، دوره پس از جنگ دوم جهانی و دوره پساساختارگرایی را پشت سر نهاده است. در طول این دوره‌ها به ترتیب، سلطه رویکردهای اخلاقی، دینی، علمی، اقتصادی، و اخلاقی به دانش مشاهده می‌شود. تحولاتی که مفهوم دانش به خود دیده است ناظر به فروکاستن وجه اخلاقی و معنوی دانش و افزایش وجه مادی برای آن مفهوم بوده است. درحال حاضر، یک توجه تجدیدنظرگرایانه نسبت به دانش با تأکید بر ماهیت اخلاقی آن به تدریج در حال شکل‌گیری است. بر مبنای این رویکرد جدید که با عنوان رویکرد دانش فضیلت بنیان از آن یاد می‌شود، جوهر اصلی دانش فضیلت است. به دنبال آن تعلیم و تربیت نیز سرشتی بالذات ارزشی به خود می‌گیرد و هدف، یادگیری و آموزش، ارزشیابی، محیط یادگیری، نقش معلم و دانش‌آموز نیاز به بازنگری پیدا می‌کنند .بدین ترتیب این ایده منجر به تربیت افرادی می‌شود که انسانیت را در خود پرورش داده و به فرهیختگی و خردمندی رسیده‌اند.

واژه‌های کلیدی: دانش، نگرش تاریخی، فضیلت، ایده دانش فضیلت بنیان

---

۱. این مقاله از رساله دکتری با عنوان «بررسی تحلیلی ایده دانشگاه فضیلت بنیاد: با تاکید بر ماهیت و کارکرد دانش» استخراج شده است.

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید چمران اهواز، shabnam.salar86@gmail.com

۳. استاد، دانشگاه شهید چمران اهواز، (نویسنده مسئول)، safaei_m@scu.ac.ir

۴. استاد، دانشگاه شهید چمران اهواز

۵.دانشیار، دانشگاه شهید چمران اهواز

مقدمه

در دنیای امروز، مادی‌گرایی زندگی انسان‌ها را تحت تأثیر قرار داده است. در این میان، علم و دانش از این موضوع بی‌بهره نمانده‌اند. چالش مادی‌گرایی، کالایی شدن دانش را موجب شده است. وقتی دانش، به مثابه یک کالای مادی در نظر گرفته می‌شود، معیار سنجش ارزشمندی آن عبارت خواهد بود از میزان کارآمدی مادی و سهمی که در تولید اقتصادی ایفا می‌کند. لیوتار معتقد است: «دانش به منظور فروش تولید می‌شود و به منظور ارزش‌گذاری در یک تولید جدید مصرف می‌شود... دانش دیگر فی‌نفسه هدف نیست» (Lyotard, 2005, P. 63). ریدینگز نیز بر این باور است که امروزه «پارادایم مسلط بر بیشتر حوزه‌های دانشی با تأکید بر کارکرد اقتصادی دانش شکل گرفته است و ازاین‌رو دانشگاه‌ها (مراکز علمی و تربیت) تبدیل به بنگاه‌های اقتصادی شده‌اند» (Readings, 1997). تأثیر بی‌واسطه این وضعیت بر فعالیت‌های پژوهشی دانشگاه‌ها ترجیح روش‌های کمی به روش‌های کیفی بوده است. کم توجهی به ارزش ذاتی دانش، سبب شده تا مراکز تربیتی به رشد کمی دانش بسنده کنند. رشد کمی دانش و توجه به دانش صرفاً به عنوان ابزار در حوزه علم و فناوری به معضلی تبدیل شده که آثار آن در جامعه قابل مشاهده است. «سلطه این نگاه در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی منجر به کاهش تعداد پژوهش‌های اصیل، افزایش کمیت‌گرایی در مقابل کیفیت‌گرایی، ظهور بسته‌های اطلاعاتی انبوه اما کم محتوا، فروش پایان‌نامه‌ها و طرح‌های پژوهشی در بازارهای سیاه، مدرک‌گرایی و مواردی از این قبیل شده است» (Yamanidouzisorkhabi, 2012, P. 53). این امر سبب شده تا دانش و نهادهای دانشی، هم از لحاظ عملکردی و هم از لحاظ ماهوی، دچار بحران ناکارآمدی شوند. این موضوع به نوبه خود تمامی جریان‌های اصیل اصلاحی و تربیتی فردی و اجتماعی را دستخوش ناامیدی کرده است. این مشاهدات از یک‌سو، و تأملات جدید در سیر تحولات تاریخی ناظر به مفهوم دانش از سوی دیگر، سبب شده تا نسبت به وضعیت موجود و رویکردهای ماده گرایانه به ماهیت دانش تردیدهای جدی ایجاد شود. باوجوداین، تلاش‌های زیادی برای احیای اصالت و ارزش واقعی دانش با رنگ و بوی اخلاقی آغاز شده است (Olson, 2012. Pritghard, 2015. Fowers, 2014. Culham, 2015. Lott, 2012. Wiley, 2000). این امر به دلیل نتایج نامطلوب اجتماعی سلطه نگاه ماده گرایانه بر فعالیت‌های دانشی است. اهمیت توجه به این مسئله از آنجا نشأت می‌گیرد که امروزه دانش، و برداشتی که از آن وجود دارد، نقشی اساسی در زندگی ایفا می‌کند و بر سبک زندگی مردم اثر مستقیم دارد. بسیاری از فیلسوفان تربیتی و مصلحان اجتماعی بر این باورند که سبک زندگی مردم به قدر کافی از مایه‌های اخلاقی برخوردار نیست و همین امر نگرانی‌های زیادی را موجب شده است. باوجوداین، «زمانی که دانش در ذات خود فضیلت باشد در آن صورت دانشمند یا کسی که به کار دانشی در درست‌ترین معنای آن می‌پردازد، هر

موضوعی را که موردمطالعه و پژوهش قرار دهد، جز فضیلت‌مدارانه و سخاوتمندانه به آن نظر نمی‌کند و حاصل هر چه باشد از مایه‌های اخلاقی برخوردار است» (Safaeimoghaddam, 2010, P. 105).

آنچه سبب دل‌نگرانی فلاسفه تربیتی شده است را با عبارت‌هایی مانند «افزایش روند اخلاق زدایی از دانش، سلطه کمیت بر کیفیت در مراکز علمی، بی‌توجهی یا کم توجهی به ارزش ذاتی دانش و تأثیر مستقیم این عوامل بر تربیت» جمع‌بندی نمود. یکی از راهکارهای مهم در جهت رفع این نگرانی، بازنگری در مفهوم دانش و تغییر پارادایم «دانش به منزله کالای مادی و اقتصادی»، به «دانش به منزله یک جوهر اخلاقی و فضیلت مند» است. بنابراین، در این نوشتار، مفهوم دانش با نظر به ماهیت اخلاقی و فضیلت مندانه آن در یک بستر تاریخی با تأکید بر زمینه تاریخی ایده دانش فضیلت‌بنیان موردمطالعه قرار گرفته و در پایان، مهم‌ترین دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت اشاره شده‌است.

روش

در این مطالعه از روش پژوهش توصیفی- تحلیلی بهره گرفته شد. برای این منظور، نخست مراحل تاریخی تحولات مفهوم دانش توصیف و درنتیجه تحلیل و ارزیابی این روند، مؤلفه‌های اصلی دانش که مقوم ذات آن است، معرفی شدند.

نگرش تاریخی به دانش

به منظور بررسی ایده دانش فضیلت‌بنیان، سیر تحولی مفهوم دانش با نظر به رابطه آن با فضیلت و اخلاق در هفت دوره یونان باستان (۸۰۰قبل از میلاد تا ۱۰۰ قبل از میلاد)، دوره یونانی مآبی (تا ۴۰۰ میلادی)، دوره میانه یا قرون وسطی(۴۰۰ تا ۱۴۰۰)، دوره روشنگری (۱۴۰۰ تا ۱۸۰۰)، دوره انقلاب صنعتی (۱۸۰۰ تا ۱۹۰۰)، دوره پس از جنگ دوم جهانی (۱۹۴۵ -۱۹۷۰) و دوره پست‌مدرن (۱۹۷۹ تاکنون) قابل ردیابی است.

در هر یک از این دوره‌ها، دیدگاه نسبت به دانش و فعالیت‌های دانشی برحسب موضوع‌هایی مانند ارزش و ارجمندی حقیقت (Leacock, 1934) ، اهمیت استفاده از منابع یا منبع اصیل‌تر دانش (Brubacher, 1977) اهمیت درون‌زا بودن دانش و استقلال درونی آن (Pincoffs, 1972)، دانش به عنوان ابزار برای تحقق هدفی سودمند (Jaspers, 1965) و اهمیت دانش به عنوان یک هدف فی‌نفسه مهم (Newman, 1931; Newman, 1996) شکل گرفته است. در ادامه به شرح هر یک از این دوره‌ها پرداخته می‌شود.

دوره اول: دوره فلسفه یا آغاز دوره بیداری روحی انسان

الف) سقراط (۴۶۹-۳۳۹) ق.م. : سقراط، برخلاف سوفیست‌ها، برای دانش فضیلت ذاتی قائل بود و راه رسیدن به آن را پرسشگری می‌دانست و از این نظر برای پرسشگری نیز ماهیتی اخلاقی قائل بود. پرسشگری که سقراط در پی ترویج آن بود، پرسشگری ناظر به کشف حقیقت بود. این نوع پرسشگری مبتنی بر تأمین شرایطی است که یکی «آزادی علمی[1]»، و دیگری «بی‌طرفی[2]» است. سقراط با مخالفت نسبت به استهزاء و فریب در فرایند گفتگو در واقع ضرورت رعایت «اخلاق تحقیق» را هم یادآوری می‌کند. منظور از رعایت بی‌طرفی این است که در کشف حقایق نباید جانب‌دارانه رفتار کنیم بلکه باید حقیقت را صرف‌نظر از آنکه مورد پسند ما است یا نیست، واجد آن‌چنان ارزشی بدانیم که به زعم سقراط، رسیدن به آن را هدف اصلی آموزش‌وپرورش و بلکه همه حیات قرار دهیم. این توصیه درعین‌حال که علمی است، مایه اصلی آن اخلاقی است. تواضع و فروتنی مایه اعتراف او به نادانی یا کم‌دانی خود است. چنانکه که پوپر تصریح می‌کند، برای سقراط داوری درباره میزان دانایی دانشمند نه برحسب میزان دانسته‌های او، بلکه برحسب آگاهی او از آنچه نمی‌داند، است. سقراط به این دلیل سعی در رساندن جوانان که مخاطبین اصلی او بودند، به این حالت روحی داشت که تنها این حالت می‌تواند روح آدمی را به آن سبک‌بالی برساند و نه تنها پرسیدن را مایه شرمساری نداند بلکه آن را کلید دانایی بداند. این همان چیزی است که روح حقیقی علمی نامیده می‌شود. این فروتنی یک ویژگی مهم «روشی» است که هم جنبه‌ای از روش‌شناسی سقراطی و هم جنبه‌ای از دیدگاه او درباره «ماهیت دانش» را بیان می‌کند (Popper, 1945, PP. 315-314).

سقراط به این دلیل که دانش را واجد فضیلت ذاتی می‌دانست، پرداختن به آن، چه در نقش معلم و چه در نقش شاگرد، را نیز از چنین فضیلتی برخوردار می‌دانست. لذا، برخلاف سوفیست‌ها در مقابل آموزش‌های خود وجهی دریافت نمی‌کرد و با این کار مخالفت می‌نمود و در مقابل، محرک حقیقی و صحیح برای شرکت فعال در فرایند آموزش را انگیزه‌های درونی و احساس وظیفه اخلاقی معرفی می‌کرد.[3]

---

1. Academic Freedom
2. Impartiality
۳ . به نظر می رسد بر اساس ادبیات دینی ما «عدم دریافت وجه در مقابل آموزش» یکی از معیارهای مهمی است که بر اساس آن می توان در مورد درستی یا نادرستی رویکردی که برای آموزش انتخاب شده است داوری کرد؛ یا دست کم در دوره ای از تاریخ و برای ایجاد تزلزل در رویکرد آموزشی و تربیتی مسلط چنین بوده است. در داستان حضرت موسی، وقتی که موسی رسالت خود را به فرعون عرضه می دارد، فرعون حجت موسی را سحر انگاشته و برای مقابله با او ساحران را جمع می کند تا با موسی با زبان خود احتجاج کنند. اما آنان قبل از هر چیز شرط شرکت در این گفتگو و احتجاج را طلب دستمزد برای خود می کنند. این برخورد سوفسطائیگرایانه و پذیرش بلاشرط آن از سوی فرعون نشان دهنده سلطه پارادایم آموزشی و تربیتی سوفسطائیان بر بخشی

برابر دانستن «دانش» با «فضیلت» مؤید این نکته است که دانایی برای عمل به خوبی‌ها کافی است. به‌عبارت‌دیگر، دانش ماهیتاً با حوزه عمل درگیر است. هدف‌هایی که سقراط برای آموزش‌وپرورش مطرح می‌کند، از جمله رشد معنوی و اخلاقی فراگیران، تربیت جوانان به منظور کنترل خویشتن، به‌کارگیری عقل برای کشف حقیقت، عمل به کار نیک، و تربیت شهروند خوب، همه مستلزم درک صحیح از ماهیت دانش است. اما شاگردان او، درعین‌حال که ماهیت اخلاقی دانش را تأیید کردند، برابر دانستن آن با اخلاق و فضیلت را به چالش کشاندند.

ب) افلاطون (۴۲۷-۳۴۷ق. م.) و دیدگاه او درباره ماهیت دانش: افلاطون در فصل هشتم کتاب «*جمهوریت*» به شرح چگونگی تربیت فیلسوفان برای اداره جامعه و تحقق ایده «فیلسوف شاهان[1]» می‌پردازد. آرمان اصلی افلاطون پرورش شایستگانی است که با برخورداری از عقل و خرد رشد یافته به تأسیس و پاسداری از مدینه فاضله قیام می‌کنند. تأکید افلاطون بر اینکه پرورش عقل و خردمندی باید در کانون توجه قرار گیرد از این اعتقاد او ناشی می‌شود که از نظر معرفتی، شناخت قابل اعتماد جز در پرتو به‌کارگیری عقل و روش‌های عقلی امکان‌پذیر نیست و از نظر اخلاقی نیز بهترین نوع حیات، حیات عقلانی است. بدین ترتیب، بهترین نوع آموزش‌وپرورش هم آموزش‌وپرورش عقلانی است. بنابراین، افلاطون مانند استاد خود پرورش قوه فهم و کسب دانش را والاترین فضیلت می‌دانست. اما افلاطون با این نظر استاد که دانش به طور کامل برابر با فضیلت تلقی شود و کسب دانش برای کسب تمام فضیلت کافی باشد، مخالفت نمود. افلاطون با ارائه تبیینی ویژه از عقلانیت و حیات عقلانی به کاستی‌های حیات عقلانی، چنانچه با نوعی از حیات عاطفی همراه نشود، اشاره نمود. نکته مهم در این تبیین از حیات عقلانی، قائل بودن به عدم تعارض میان حیات عقلانی و حیات عاطفی است؛ حداقل نوعی از عواطف و علائق عقلانی[2] برای حیات عقلانی ضروری است. این نشان‌دهنده اعتقاد افلاطون به این حقیقت است که عقل و عاطفه از هم جدایی‌ناپذیرند، به این معنا که حیات عقلانی واجد عناصر عاطفی و حیات عاطفی نیز واجد عناصر عقلانی است. به‌عبارت‌دیگر، برخلاف سقراط که صرف دانستن را برای عمل کردن کافی می‌دانست، افلاطون حضور عنصر «خواست» یا «میل» که از جنس احساس و عاطفه است، را برای عمل ضروری تلقی می‌کرد. بدین ترتیب، برای اقدام به عمل عقلانی

از جامعه آن روز است. در مقابل، قرآن کریم در مورد احتجاج پیامبران الهی، نوح، هود، صالح، لوط، و شعیب- که همه در همین دوران می زیستند- با اقوام خود یک عبارت را تکرار می کند و آن این که همه این پیامبران در مقام اثبات رسالت الهی خود و این که رسالت یا معلمی آنان از جنس معلمی های رایج نیست، تاکید می کنند که «من در مقابل این خدمت معلمی اجر و مزدی از شما نمی خواهم» (شعراء آیات ۴۱، ۱۰۸، ۱۲۶، ۱۴۵، ۱۶۴، ۱۸۰).

1. King Philosophers
2. Rational Passions

حضور امیال یا عواطف عقلانی ضروری است. از جمله این امیال عقلانی می‌توان به میل به کشف حقیقت، یا میل به دانستن، میل به زیبایی‌ها، میل به درستی و خوبی، میل به نظم و انضباط اشاره کرد. تمایل افلاطون به نظم، به عنوان یک تمایل عقلانی، خود را در ساختار منطقی نظام آموزشی و نظام دانشی او نشان می‌دهد. این تمایل عقلانی در قالب اعتقاد به «انسجام درونی[1]» به عنوان یکی از شروط صحت نظریه‌ها مورد تأکید ایده‌آلیست های بعدی قرار گرفت.

ج) ارسطو (۳۸۵- ۳۲۲ ق. م.) و ماهیت دانش: ارسطو مانند استادان خود معتقد به فضیلت بنیان بودن دانش بود، اما دانش را، حتی زمانی که متکی به عواطف عقلانی هم باشد، برای فضیلت مند کردن افراد کافی نمی‌دانست. اینکه صرف تفکر به تنهایی و بدون هیچ واسطه دیگری بتواند به فضیلت منجر شود مورد انکار قرار گرفت. پیش از او افلاطون با ارائه این پیشنهاد که حیات عقلانی مستلزم نوعی از حیات عاطفی است، گامی به جلو برداشته بود اما ارسطو خوب شدن را نیازمند تمرین خوب زندگی کردن دانست. ارسطو در کتاب «*اخلاق*» توضیح می‌دهد که با عمل کردن به خوبی‌هاست که ما خوب می‌شویم، با عمل به کارهای دلیرانه است که ما دلیر می‌شویم، با اعمال میانه‌روانه است که ما میانه‌رو می‌شویم. بدین ترتیب، ارسطو ضمن تأیید جوهر اخلاقی دانش، معتقد است برای اینکه جوهر اخلاقی دانش در «دانشی مرد»، به تعبیر فردوسی، تحقق و تجلی یابد علاوه بر ضرورت حضور عنصر میل و خواست، که مورد تأکید افلاطون بود، حضور عنصر «اراده» هم ضروری است. البته گزنفون (۴۳۵- ۳۵۴ ق.م.) پیش از ارسطو به جایگاه مهم «عمل کردن» در فرایند کسب فضائل اشاره کرده بود، اما صورت متعادل جایابی برای عناصر اراده و میل در فرایند کسب فضائل اخلاقی در دیدگاه ارسطو شکل گرفت که بر اساس آن، هم فهم فضائل و هم توفیق عمل به فضائل در گرو این دانسته می‌شود که «خواست» و «اراده» در موقعیت‌های عملی اعمال شوند.

از دیدگاه ارسطو برخی از دانش‌ها از ارزش ذاتی برخوردار هستند و این‌ها در زمره «هدف‌ها» قرار می‌گیرند، و برخی دیگر که برای یافتن مهارت در کارها و پیشه‌های گوناگون آموخته می‌شوند از مقوله «لوازم و وسایل» هستند. برای او دانش‌هایی که منجر به پرورش قوای ذهن می‌شوند در زمره هدف‌ها قرار می‌گیرند. در این میان نیز بر این باور است که «هیچ هدفی نباید چون به دست آوردن و پرورش نیروی داوری درست برای ما مهم باشد» (Aristotle, 1999, PP. 338-332)، و این کاملاً آرمانی سقراطی است؛ یعنی تعهد ارسطو به باور سقراط در قائل بودن به جوهر اخلاقی دانش. ارسطو به گونه دیگری نیز این معنا را ابراز می‌کند، وقتی که در کتاب «*اخلاق نیکوماخوس*» مسئله فضیلت را با طرح مسئله غایت آغاز می‌کند و

1. Coherence

می‌نویسد: «غایت هر دانش، فن، عمل و هر انتخابی خیر است. ازاین‌رو باید خیر را غایت هر چیزی بدانیم، چراکه غایت هر چیزی رسیدن به نقطه مطلوب آن چیز است، و نقطه مطلوب یک چیز، خیر آن محسوب می‌شود، پس به حق خیر غایت هر چیزی نامیده می‌شود» (Aristotle, 2006, P. 13). ازاین‌رو می‌بینیم که ارسطو غایت دانش را فضیلت می‌داند.

نظام تربیتی ارسطو نیز با نظام اخلاقی او در هم تنیده و کلید نظام اخلاقی او فضیلت است. هدف ارسطو از تعلیم و تربیت، فضیلت‌مند ساختن انسان است تا بدین وسیله آدمی به نیکبختی که همانا هدف زندگی همه آدمیان است رهنمون شود (Malek & Naeej, 2012). به عقیده ارسطو، فضیلت داشتن حد وسط و میانه است. او فضیلت را حالتی می‌داند که از فعالیت فضیلت‌مندانه برمی‌خیزد. فضیلت عقلانی با تمرین و ممارست و فهم همراه است و در سنین بالاتر ایجاد می‌شود. چنین نگاهی به فضیلت و دانش در واقع نشان از آن دارد که ارسطو نیز به مانند افلاطون برای دانش ارزش ذاتی قائل بوده و دانش را غایتی در خود می‌دانست؛ «ارسطو زندگی نیک را برای آدمیان، زندگی قرین فعالیت عقلانی و فضیلت‌مندانه می‌دانست. او معتقد بود که آدمیان زمانی به شکوفایی می‌رسند که حیات آن‌ها قرین فعالیت عقلانی و فضیلت‌مندانه باشد.» (Warburton, 2003, P. 34). براین اساس ارسطو نظر خود را درخصوص کسب دانش این‌گونه بیان می‌دارد که باید به دانشی توجه شود که دارای فضیلت باشد، دانشی که جسم، روان و منش آدمی را به سمت فضیلت بکشاند. بر این اساس، رسالت دانش نباید جنبه مادی به خود بگیرد و به گونه‌ای نباشد که در ذهن آدمی سود و زیان دانش بر فضیلت آن فزونی گیرد که در این صورت انسان به سمت دانش‌های پست گرایش پیدا می‌کند. سرانجام، باوجوداینکه ارسطو بر ماهیت اخلاقی دانش صحه می‌نهد، اما می‌توان پذیرفت که باور او به ماهیت اخلاقی دانش با قیوداتی همراه است، درحالی‌که سقراط اعتقادی مطلق به ماهیت اخلاقی دانش دارد.

دوره دوم: دانش در دوره یونانی مآبی

به تدریج یونان از رونق علمی خود افتاد و دوره‌ای آغاز شد که تا بستن دانشگاه‌های آتن و اسکندریه به دست ژوستی نین امپراطور روم شرقی در سال ۵۲۹ میلادی و تعیین مسیحیت به عنوان دین رسمی ادامه یافت و به آن دوره یونانی مآبی می‌گویند. به تدریج که به سال‌های پایانی این دوره نزدیک می‌شویم سلطه روحانیون مسیحی بر مجامع علمی بیشتر و از روح علمی و آزاداندیشی در این مجامع کاسته می‌شود. به گونه‌ای که در قرون اول و دوم میلادی، دانشمندان و استادان مراکز علمی، دانستن علوم و معارف یونانی را تنها برای درک بهتر مسائل دینی جایز می‌دانستند اما کمی بعد از آن «در قرن چهارم تعلیم فلسفه و علوم غیردینی ممنوع و کلام مسیحی مسلط شد و دانش‌های دیگر را تحت‌الشعاع خود قرار داد» (Kardan, 2002, P. 62). بنابراین در این دوره به تدریج به سمت ایده‌ای می‌رویم که بر اساس آن دانش حقیقی واجد ماهیتی

دینی می‌شود تا اخلاقی. روشن است که در این دوره و براساس همین مفهوم دینی از دانش، نهادهای دانشی برای آنکه به معنای حقیقی دانش متعهد باشند می‌بایستی در خدمت دین باشند.

دوره سوم: دوره قرون وسطی یا سده‌های میانه (۴۰۰ تا ۱۴۰۰): سلطه دین بر اخلاق

این دوره از قرن پنجم میلادی یعنی از پایان امپراتوری روم شروع می‌شود و تا سقوط قسطنطنیه توسط دولت عثمانی و پایان امپراتوری روم شرقی یا بیزانس در سال ۱۴۵۳ میلادی ادامه می‌یابد. معمولاً این دوره را به سه دوره کوتاه‌تر تقسیم می‌کنند:

۱) سده‌های میانه اولیه یا ماتقدم (از ۳۵۰ م تا سده ششم یعنی ۵۵۰ میلادی)
۲) سده‌های میانه ثانویه یا میانه (از قرن ۶–۷ م تا ۱۲ و ۱۳ میلادی)
۳) سده‌های میانه متأخر یا عالی (از قرن ۱۴ تا ۱۶)

سده‌های میانه اولیه با فروپاشی امپراتوری های روم و یونان همراه است. چنانکه گفته شد، مسیحیت به تدریج دین رسمی‌شد اما هنوز تا زمانی که سلطه کامل بر مقدرات امور پیدا کند سال‌ها فاصله بود. از لحاظ اجتماعی، اقتصادی و سیاسی تغییراتی در ارکان جامعه رخ داد که اهم آنها تغییر ساختار اقتصادی از نظام برده‌داری به نظام فئودالی یا ارباب و رعیتی و شکل‌گیری نظام سیاسی مبتنی بر همکاری نظام دینی مسیحیت جوان با نظام جدید اقتصادی–اجتماعی فئودالیسم بود. سده‌های میانه ثانویه با قوت گرفتن دین جوان مسیحیت و بلندپروازی‌های داعیه‌داران آن همزمان بود. در این دوره اصحاب کلیسا بر عالم سیاست سلطه یافت و پادشاهان در سلطه پاپ‌ها قرار گرفتند. نظام سیاسی کاملاً به نظام دینی تبدیل شد و تفکیک دین و سیاست از میان رفت.

سده‌های میانه متأخر، به‌بیان‌دیگر مراحل پایانی قرون وسطی، با آغاز نهضت‌های انتقادی مذهبی، اجتماعی و سیاسی که زمینه‌های دوران رنسانس یا نوزایی را فراهم می‌کنند، همراه است. نظام فلسفی اسکولاستیسم یا آیین مدرسی که پشتیبان فکری اصلی نظام سیاسی آن دوران است کانون اصلی انتقادات می‌شود. فلسفه آموزشی در میانه این دوره مبتنی بر تصوری بود که بر اساس آن دانش ارزشی ذاتی اما دینی داشت. استادان و محققان در انجام تحقیق و پژوهش به طور عمده درصدد تأمین مقاصد دینی بودند و هدف نهایی نهادهای دانشی و تربیتی پرورش انسان‌های متدین بود.

دوره چهارم: دوره روشنگری (۱۴۰۰ تا ۱۸۰۰)

از ویژگی‌های دوره روشنگری آشکار شدن تأثیر دانش بر زندگی و بروز تردید در مورد نقش مذهب در زندگی انسان بود. با تغییراتی که در باور روشنفکران و دانشگاهیان نسبت به ماهیت و عملکرد دانش رخ داد، جنبه‌های متافیزیکی دانش کاهش یافت و کارکردهای عملی دانش اولویت یافت. در چنین

فضای معرفتی، روشنگری باب تازه‌ای از تفکر انتقادی بر مبنای سودمندی اجتماعی و آزادی علمی و فردی را فراهم ساخت. محققان کوشیدند دیدگاه‌های جدیدی در رابطه با آزادی، برابری، عدالت، زندگی مطلوب، مالکیت، بهداشت، آرامش و صلح، استانداردهای زندگی، کنترل بر طبیعت، جامعه و زمان و مکان ارائه نمایند. پیشرفت به معنای کنترل هر چه بیشتر بر طبیعت و جامعه تعریف شد (Groux, 1988). به تدریج گرایش‌های فکری اثبات‌گرایی و عینیت‌گرایی برای تحلیل واقعیت مورد استفاده قرار گرفتند. سکولاریسم به مثابه ابزار یا نتیجه مواجهه‌های چالشی با اندیشه‌های پیشین تبدیل به باور عمومی روشنفکران این عصر شد. درمجموع می‌توان گفت دیدگاه این دوره به منزله یک ایدئولوژی مبتنی بر مبانی و مقدمات نظری ویژه‌ای است که مهم‌ترین آنها عبارت بودند از: عقل محوری و خردورزی، انسان‌گرایی، نسبی‌گرایی (در معرفت و نیز در قلمرو ارزش‌های اخلاقی)، مخالفت با سنت‌گرایی (ضد سنت‌گرایی: سنت دینی یا قومی)، نوگرایی (مدرنیسم)، اباحیگری (آزادی مطلق و بی‌حدومرز)، دین‌ستیزی، علم پرستی. با پایان پذیرفتن قرون وسطی و آغاز رنسانس، اعتقاد به ماهیت فضیلت‌مندانه دانش، و بیش از آن اعتقاد به ماهیت دینی دانش به تدریج رو به افول نهاد. یقین اخلاقی یونان باستان و یقین دینی دوران قرون وسطی جای خودش را به یقین علمی داد. علم بر منصب قدرت نشست و همه نهادهای دانشی، ابزار کسب قدرت و سلطه بر طبیعت قلمداد شدند. تحولاتی که مفهوم دانش در این دوره طی نمود در بستر سه‌گانه‌ای بود که ذیل سه جریان فکری مهم عقل‌گرایی مدرن، تجربه‌گرایان و کانت می‌توان به آنها اشاره کرد.

جریان اول: نگاه عقل‌گرایی مدرن به دانش: دوران مدرن مصادف با ظهور عقل‌گرایی[1] جدیدی است که با آنچه از دوران یونان باستان به عنوان عقل‌گرایی می‌شناسیم متفاوت است. در یونان باستان عقل مفهومی کلی و معادل لوگوس است. لوگوس مفهومی فراتر از خرد و دربرگیرنده تمامی امور خیر، فضیلت و سعادت است. دکارت، اسپینوزا، و لایب‌نیتس که از جمله فیلسوفان متعلق به این جریان بودند، عقل را به عنوان تنها منبع معتبر شناخت معرفی کردند. عقل جدید در گوهر خود، زیاده‌طلب و سلطه‌جو تلقی شد که می‌کوشید سرزمین‌ها، منابع ثروت و لذت تازه را کشف کند (Ahmadi, 2005, P. 103). این عقل همیشه به کشف چیزهایی می‌پردازد که تصور می‌شود برای او سود، لذت و سرخوشی به همراه می‌آورد. خردباوری مدرن حتی در اخلاق نیز رسوخ کرد و سبب شد که رابطه بین دانش و فضیلت سست و ضعیف شود. فوکو دکارت را مسئول این گسست می‌داند و معتقد است: «ارتباط بین دانش و فضیلت توسط فلاسفه‌ای چون دکارت شکسته می‌شود.» (Foucault, 2005, P. 14). دانش تحت تأثیر این نگاه، جنبه اخلاقی خود را از

1. Rationalism

دست داد و به عنوان ابزار و وسیله‌ای در خدمت عقل مورد استفاده قرار گرفت. به نظر می‌رسد عقل‌گرایی جدید زمینه‌های ذهنی لازم را برای تجربه‌گرایی هیوم در انکار رابطه تولیدی میان دانش و ارزش فراهم نمود.

جریان دوم: نگاه تجربه‌گرایان به دانش: در برابر نگاه عقل‌گرایان، نگاه تجربه‌گرایانی مانند هیوم قرار دارد که اصالت تجربه را تا محدوده منطقی آن پیش بردند (Strathern, 2009, P. 68). تجربه‌گرایی[1] ارزش معرفت را در تجربی بودن و فایده‌گرایی در عمل می‌بیند. هیوم معتقد بود که «همچنان که علم بشر تنها اساس استوار است، تنها اساس محکمی که ما می‌توانیم به خود این علم بدهیم این است که باید بر اساس تجربه و مشاهده بنا شده باشد» (Berlin, 1966, P. 10). دیدگاه هیوم نسبت به رابطه بین دانش و فضائل چنین است که هرگز نمی‌توان از قضیه‌ای علمی، بایدی اخلاقی استنتاج کرد. با رواج این دیدگاه، نگاه اثبات‌گرایی نسبت دانش در غرب اوج می‌گیرد. لذا دانش در این دوران، ساختار اخلاقی خود را از دست داده و ساختار مادی به خود می‌گیرد.

جریان سوم: نگاه کانت به دانش: در کنار این دو دیدگاه، معرفت‌شناسی کانت نیز نمونه‌ای از تفکر دوران مدرن است. کانت کوشید نشان دهد که «انسان تنها صاحب فاهمه نیست، بلکه فاعل اخلاقی نیز است. وجدان اخلاقی او آزادی و اختیار او را بر او آشکار می‌سازد و اطمینان عملی او را به وجود حقیقتی روحانی توجیه می‌کند» (Copleston, 2008, V. 6, P. 432). از دیدگاه کانت مسئله اساسی، ایجاد هماهنگی میان جهان فیزیک نیوتنی، یعنی جهان علیت و جبر علمی از یک‌سو و جهان آزادی و اختیار از سوی دیگر می‌باشد. لذا، درگیر و دار حل این مسئله، مذهب اصالت عقل و هم مذهب اصالت تجربه را مورد بررسی نقادانه قرار داد و نه از ترکیب آنها، بلکه در پی غلبه بر آنها، فلسفه خاص خود را بنیان نهاد (Copleston, 2008, V. 6, P. 431). فلسفه کانت در تمام دوران تکاملش در جستجوی دو رشته فکری متفاوت بود که به مانند واقعیت‌هایی بی‌چون و چرا در اندیشه کانت جایی دارند. این دو رشته فکری به ترتیب عبارتند: از علم و اخلاق (Jahanbegloo, 1998, P. 27). این درحالی است که کانت اخلاق را پیش‌نیاز هر فعالیت علمی می‌دانست. در حوزه فلسفه، چیزی که کانت با آن سروکار دارد، شرایط امکان حقیقت و بحث پیرامون این موضوع است که چگونه می‌توان امکان داوری آزادانه عقل را فراهم کرد. از دیدگاه کانت، آزادی اندیشه بدین معناست که عقل تحت سلطه هیچ قانونی نیست جز قانونی که خود وضع کند. آزادی و رهایی عقل مستلزم قداست زدایی از موضوع‌هایی بود که پیش از آن درست و مقدس دانسته می‌شدند و این به نحوی به سکولاریسم یا دنیوی گرایی انجامید.

1. Empiricism

بنابراین، در نظر کانت عامل تعیین‌کننده سعادت، رفتار اخلاقی انسان است. آدمی از این حیث که عاقل است و عقل و اخلاق او تنها به عنوان غایت در نظر گرفته می‌شوند، ملزم به اخلاق است. کانت از این استدلال چنین نتیجه می‌گیرد که انسان را نمی‌شود وسیله قلمداد کرد. لذا، قانون اخلاقی‌اش را چنین بیان می‌کند که آدمی و به‌طورکلی هر موجود عاقل، به عنوان غایت بالذات وجود دارد، نه صرفاً به عنوان وسیله‌ای که به دلخواه مورد استفاده فلان اراده یا بهمان اراده قرار بگیرد؛ در کلیه اعمال و افعال باید او را درعین‌حال به چشم غایت نگریست (Corner, 2001, P. 295). ازاین‌رو، در نگاه کانت انسان، غایت است نه وسیله (Kant, 2015, P. 94). این اصل اساسی اخلاقی کانت است که معیار هر رفتار اخلاقی، غایتمند در نظرگرفتن انسان است. ازاین‌رو، کانت پلی می‌زند بین عقل و تجربه و با تأکید بر اخلاق و فضیلت از افراط و تفریط‌های عصر مدرن می‌کاهد. به‌طورکلی، در دوران روشنگری و با شکل‌گیری مدرنیسم، ماتریالیسم یا ماده‌گرایی بر ماهیت اخلاقی دانش غلبه یافت و دانش تحت تأثیر تجربه‌گرایی هیوم و نگاه اثبات‌گرایی به عنوان ابزاری برای زندگی بهتر تلقی شد. کارکرد دانش نیز به همین موارد محدود و فناوری هدف اصلی فعالیت‌های دانشی شد. بر این اساس، تعلیم و تربیت در دوران مدرنیسم به وسیله‌ای برای تحقق ایده‌های مدرنیته تبدیل شد. علاوه براین، تعلیم و تربیت به عنوان ابزار اعمال قدرت و کنترل جامعه قلمداد شد. همانطورکه دین در قرون وسطی سبب جدایی اخلاق از دانش شده بود، در دوران مدرنیسم نیز عقل‌گرایی جدید، از یک‌سو و تجربه‌گرایی هیوم، از سوی دیگر، سبب جدایی اخلاق از دانش شدند.

دوره چهارم: دانش در دوره پست مدرن: در دوران پست‌مدرن شاهد به چالش کشیده شدن پارادایم دانشی مدرنیسم هستیم. لیوتار در مقاله‌ای با عنوان «*وضعیت پست‌مدرن: گزارشی درباره دانش*» چنین می‌نویسد: «اگر بخواهم اصطلاح پست‌مدرن را به خیلی ساده بیان کنم؛ آن را به مثابه بی‌اعتمادی به فرا روایات تعریف می‌کنم. این بی‌اعتمادی بدون شک محصول پیشرفت علوم است.» (Culham, 2015, P. 46). در این عصر دانش مسئله‌ای است که بیش از گذشته ذهن دولت را بسیار متوجه خود می‌کند (Sarup, 2003, P. 181). به زعم لیوتار «جایگاه دانش دستخوش تغییر و تحول شده است.» (Lyotard, 2005, P. 61). پست‌مدرنیست‌ها معرفت‌شناسی را بنیان نمی‌نهند، بلکه نظام‌های معرفت‌شناسی پیشین را نقد می‌کنند (& Mohammadi Abdolkarimi, 2005, P. 59). سیم بر این باور است که در واقع پست‌مدرن‌ها معیارهای حقیقت یا قضاوت برای حقیقت را تضعیف می‌کنند (Sim, 2005). به‌بیان‌دیگر، پست‌مدرنیسم نفی مفروضات اساسی مدرنیسم در رابطه با معرفت و دانش و حقیقت است.

لیوتار معتقد است که ماهیت دانش نمی‌تواند در این بستر تحولات عمومی بدون تغییر و دست

نخورده باقی بماند، تنها در صورتی دانش می‌تواند در این تحولات جدید جا باز کند و به صورت عملی و اجرایی به کار بیاید که جریان یادگیری به قالب اطلاعات کمی برگردانده شود. می‌توان پیش‌بینی نمود که در پیکره تثبیت‌شده دانش هر چیزی که قابل برگردان به این شکل نباشد، کنار گذاشته خواهد شد (Lyotard, 2005, P. 62). در این موقعیت این اصل قدیمی که «کسب و تحصیل دانش از تعلیم و تربیت یا پرورش اذهان، یا حتی از تعلیم و تربیت افراد جدایی‌ناپذیر است، در حال منسوخ شدن است و حتی منسوخ‌تر از این هم خواهد شد.» (Lyotard, 2005, P. 63). بنابراین، در این مسیر هر دانشی که قابلیت تبدیل به کمیت را نداشته باشد، طرد می‌شود و در واقع دیگر، دانش به خودی خود به عنوان هدف قرار نمی‌گیرد. از دیدگاه لیوتار، تجسم این مطلب کار چندان شاقی نیست که یادگیری به جای آنکه در راستای ارزش «آموزشی» خود انتشار یابد، در مسیرهای پول جریان می‌یابد (Lyotard, 2005, P. 66).

به‌طورکلی، پست‌مدرنیست‌ها از جستجوی حقیقت مطلق دست می‌کشند و چیزهای موقتی، ظاهری و واضح را ترجیح می‌دهند. این موضوع با تفکرات فلسفی درباره رابطه بین واقعیت و بازنمایی و همچنین این دیدگاه که واقعیت بیش از پیش از طریق نشانه‌ها ساخته می‌شود، مرتبط است (Ward, 2005, P. 27). یکی از مسائل دانشی که توجه پست‌مدرنیست‌ها را به خود جلب کرده است، مسئله توجه به دانش به عنوان امر ساخته‌شدنی است. ساختن دانش در ذهن متربی ناظر به وجه حقیقت بودن دانش نیست، بلکه تنها به وجه فایده مندی دانش نظر دارد. به این معنا که آنچه در مدارس و دانشگاه‌ها، آموزش داده می‌شود یک واقعیت ساده نیست، بلکه دانش به عنوان ابزار قدرت مورد استفاده قرار می‌گیرد (Nguyen, 2010, P. 92). فوکو، در نقد رابطه مدرن انسان و دانش معتقد است که «افراد از طریق روابط قدرت شکل گرفته‌اند و اینکه قدرت، اصل نهایی واقعیت اجتماعی شده است» (Sarup, 2003, P. 103). سرانجام، تجاری‌سازی دانش است که معادله‌ای ثروت، کارآمدی و درست بودن را ثابت می‌کند.

پست‌مدرن‌ها این تلقی از دانش را قبول ندارند و بر این باورند که جامعه دانشی ما نباید به کار بنگاه‌داری آلوده شود و از رسالت‌های اصیل علمی و فکری و نقد و روشنگری و اکتشاف و خلاقیت باز بماند. به‌بیان‌دیگر، در این دوران کیفیت‌گرایی مطرح می‌شود و کمی بودن دانش مورد نقد قرار می‌گیرد. شیوه‌های کیفی پژوهش در این دوره به تدریج موقعیت ممتازتری پیدا می‌کنند. در عصر پست مدرن مقوله کیفی منزلت انسانی که در دوران مدرنیسم کم‌رنگ شده بود، دوباره ارزشمند شده است. بنابراین، به پارامترهای اساسی در زمینه نوع آموزش، هدف از کسب دانش، انسانیت و غیره توجه نشان داده شد. فردیت و خرده‌فرهنگ‌ها اهمیت می‌یابند و تعلیم و تربیت پست‌مدرن گفتگو، تکثرگرایی، فردیت، خرده‌فرهنگ‌ها و انتقاد را در محور توجه خود قرار می‌دهد.

ایده دانش فضیلت‌بنیان

نکته اصـلی در ایده دانش فضـیلت‌بنیان اعتقاد به بار ارزشـی دانش اسـت. می‌دانیم که این یکی از موضوعات چالشی در تاریخ فلسفه است. تجربه‌گرایانی مانند هیوم دانش و ارزش را از هم جدا می‌دانستند[۱]. با رواج این دیدگاه، اثبات‌گرایی در غرب اوج می‌گیرد. در مقابل، رویکرد کانت به اخلاق سـبب شـد تا توجه به اخلاق مغفول مانده از یونان باسـتان، معطوف شـود. در این خصـوص «کانت «به نیاز فعالیت‌های دانشی به مفاهیم و احکام ارزشی مبتنی بر مفروضات ارزشی» اشاره نمود. کانت که درصدد کشف شرایط ضروری امکان دانش و معرفت و توجیه دانش و تجربه بود، با استفاده از یک طرح یا چارچوب مفهومی و استفاده از شیوه استدلال استعلایی[۲] نشان داد که چگونه به محض اینکه می‌خواهیم از دانش صحبت کنیم ناگزیر به کاربرد مفاهیم و هدایت‌کننده‌های زبانی خاصی هستیم (که ماهیت اخلاقی دارند) ... بر این اساس او ارتباط مفهومی ضروری میان اخلاق و عقلانیت را نشان داد». برخلاف دیدگاه هیوم که دانش و ارزش را از هم جدا می‌دانست، کانت معتقد بود که دانش و ارزش را نمی‌توان از هم تفکیک کرد. ازاین‌رو، ایده دانش فضیلت‌بنیان ما را به این نکته رهنمود می‌سازد که دانش اعتبارش نه از بیرون و نه در امور مادی است، بلکه در درون خود تحقق می‌یابد. لذا، انجام فعالیت‌های دانشـی که از جدی‌ترین فعالیت‌های نوعی آدمی هسـتند نیز به همین سـیاق مبتنی بر پیش‌فرض‌های ارزشـی ویژه‌ای اسـت به‌نحوی که این پیش‌فرض‌ها را می‌توان جوهر اصـلی فعالیت‌های دانشـی به حسـاب آورد (Safaeimoghaddam, 2010). به زعم ریگز «معرفت‌شـناسـی ارزش‌محور به ما کمک می‌کند تا درک کنیم که چگونه زندگی شـناختی ما با زندگی اخلاقی ما در هم تنیده شده است» (Riggs, 2009, p. 204). اما آنچه ایده دانش فضیلت‌بنیان را از دیدگاه کانت جدا می‌سـازد نگاه وظیفه‌گرایانه کانت اسـت. کانت در قانون اخلاقی خود رفتار وظیفه‌گرایانه را مدنظر دارد «قاعده زرین مقتضـی این اسـت که ما با دیگران فقط آن طور رفتار کنیم که در همان موقعیت رضایت می‌دهیم با ما آن‌گونه رفتار شود» (Gensler, 2010, P. 193)، (Kant, 2015, P. 50). درحالی‌که، در ایده دانش فضیلت بنیان، رفتار فضیلت‌گرایانه مدنظر است؛ «رفتاری است که از روی احساس و عطوفت و خیرخواهی و نه وظیفه انجام می‌گیرد» (Hurst house, 2013). ازاین‌رو، می‌توان گفت ایده دانش فضیلت بنیان برای دانش بار ارزشی قائل است و ناظر به همراهی عمل با عاطفه و احساس درونی می‌باشد. این امر

۱ . به همین دلیل در «پاسخ به این سوال که چرا یک فعل خاص پدیدآورنده خرسندی اخلاقی می‌شود، بر اهمیت فایده تاکید می‌ورزید، از این رو هیوم از پیشگامان فایده باوران است. هیوم در فضیلت‌هایی چون نیک خواهی فایده جامعه و عدل۱ فایده همگانی را می‌دید». (Copleston, 2001, V. 5, P. 348)

2. Transcendental

نشان‌دهنده تأثیر نگاه ارزشی به دانش در عمل همراه با احساس در افراد است.

در راستای تبیین ایده دانش فضیلت بنیان این نکته حائز اهمیت است که از نظر مفهومی و تاریخی دانش و فلسفه در حین داشتن تفاوت، همواره ارتباط نزدیکی با هم داشته‌اند. اعتقاد به این رابطه از قرن ششم قبل از میلاد تا به امروز ادامه دارد. حتی مفهوم «فیلسوف» دربردارنده مفاهیم «دانش» و «میل» بوده است. دست‌کم از زمان سقراط، فیلسوف به کسی اطلاق می‌شد که دوستدار دانش و دانشمندی یا خردمندی باشد. بنابراین، فلسفه از نخستین روز پیدایش به معنی دوستی ورزیدن به دانایی، تفکر و فرزانگی بوده است. باوجوداینکه امروزه معنای فلسفه بسیار تغییر کرده است، اما هنوز می‌توان فلسفه را دوست داشتنِ یادگیری و دوری از جمود فکری تعریف کرد. فلسفیدن به معنای خردورزی با دانش و معرفت گره خورده و دانش اساساً دست‌مایه اصلی خردورزی و عقلانیت بوده است. درحالی‌که، با ظهور دوران مدرنیسم، با اعمال محدودیت‌ها بر دانش و عقل اعتبار این رابطه تضعیف می‌شود. در این نوشتار، با توجه به این ریشه اصیل، ایده دانش فضیلت بنیان دارای بار بینشی خلاق، جامع‌نگر و نقادانه‌ای است که به دانش تزریق می‌شود. چنین نگاهی سبب می‌شود تا انسان در مواجهه با دانش، کنجکاوانه و پرسش‌گرایانه عمل کند و همچنین نسبت به دانش کسب شده احساس مسئولیت کند. این نگاه دانش را در خدمت اهداف عالی انسانی قرار می‌دهد.

ماهیت تعلیم و تربیت بر مبنای ایده دانش فضیلت‌بنیان

ایده دانش فضیلت‌بنیان، توجه به فضائل اخلاقی را در کانون فعالیت‌های دانشی قرار می‌دهد. این فضائل در حوزه تعلیم و تربیت دربرگیرنده حکمت و بصیرت اخلاقی در کسب دانش، انگیزه‌های کسب دانش، معنای حقیقی دانش و نقش عواطف در دانش است که مجموعه این عوامل به ما کمک می‌کند که بدانیم «چگونه دانشی باید داشته باشیم» و سرانجام، «چگونه باید زندگی کنیم». ازاین‌رو، کارکرد دانش فضیلت‌بنیان، تربیت انسان‌های بافضیلت است.

انسان‌های بافضیلت در فعالیت‌های دانشی خود از جوهر اخلاقی دانشی که دنبال می‌کنند آگاه و علاقه‌مند بوده و از نتایج احتمالی اعمال خودآگاه هستند. دانش فضیلت‌بنیان، دانش بینش‌افزا است. دانش با چنین سرشتی، تعلیم و تربیت را ماهیتاً دارای بار ارزشی می‌کند. در نتیجه، تعلیم و تربیت و تمام فعالیت‌هایی که دست‌مایه اصلی آنها دانش است، اموری ذاتاً ارزشمند تلقی شده که تمام ارکان خود را در جهت ارتقای وجوه فضیلت مندانه انسان به خدمت می‌گیرد. برخی از ارکان تربیت که در فرایند تربیت با این هدف‌ها به خدمت گرفته می‌شوند عبارتند از: هدف تعلیم و تربیت، محیط آموزشی، آموزش و یادگیری، ارزشیابی و ویژگی معلم و دانش‌آموز.

۱) هدف تعلیم و تربیت:

هدف اصلی تعلیم و تربیت فضیلت مدار، پرورش انسان‌های بافضیلت است پیش از آنکه ماهر شدن در هر یک از شاخه‌های علمی، ماهیت حرفه‌ای ویژه‌ای را برای آنان رقم بزند. تخصص گرایی باید در بستری از فضیلت گرایی که امری عام است حاصل شود. چنانکه اشاره شد، در عصر حاضر توجه چندانی به جنبه ارزشی دانش در جریان کسب دانش‌ها نمی‌شود. این یکی از انتقادهای اصلی است که هری لویس متوجه دانشگاه هاروارد یا به تعبیری نظام آموزش عالی آمریکا یا حتی جهان می‌داند و معتقد است: «دانشگاه‌ها نقش تربیتی خود را فراموش کرده‌اند... فراموش کرده‌اند که وظیفه بنیادی آموزش در دوره کارشناسی این است که دانشجویان کمک کند تا دریابند چه کسی هستند و کمکشان کند تا هدف بزرگ‌تری را برای زندگی‌شان جست‌وجو کنند تا درنهایت هنگامی‌که کالج را ترک می‌کنند به انسان‌های بهتری تبدیل شده باشند» (Lewis, 2007, P. 11). تعلیم و تربیت فضیلت مدار، بر اساس باور به جوهر فضیلت مندانه دانش، به تربیت انسان‌های خوب می‌اندیشد. لذا منظور از درک جنبه ارزشی دانش آن است که افراد در راه کسب دانش انسانیت را در خود پرورش دهند. همچنین، هدفی که برمی‌گزینند نباید محدود به رشته خود باشد. به طورنمونه، «در تلاش برای تبدیل شدن به یک وکیل و یا پزشک ممتاز، عمدتاً هدف به مراتب والاتر یعنی تبدیل شدن به یک انسان فرهیخته فراموش می‌شود» (Schelling, 2013, P. 30).

به‌بیان‌دیگر، هدف از آموزش و تعلیم در سازمان‌های آموزشی باید فراتر از متخصص کردن دانشجویان در رشته‌ایی خاص باشد. تعلیم و تربیتی دارای اهمیت است که غایت آن رسیدن به زندگی توأم با اخلاق و فرهیختگی باشد. در این مسیر آنچه دارای اهمیت است این است که دانش‌آموزان و دانشجویان به یک فرد خوب و توانمند تبدیل شوند، خوب‌تر و توانمندتر از زمانی که وارد فرایند تعلیم و تربیت می‌شوند. لویس که به مدت هشت سال، یعنی از سال ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۳ رییس بخش کارشناسی دانشگاه هاروارد بود در نقد سیاست‌های کلان آموزشی هاروارد و بلکه آموزش عالی آمریکا چنین بیان می‌دارد که مهم‌ترین هدف تعلیم و تربیت در دانشگاه هاروارد باید آموزش فلسفه زندگی باشد که کرامت و شرافت را به امور انسانی وارد می‌کند. او تأکید می‌کند که دانشجویان هاروارد باید در هر کاری که انجام می‌دهند، ملتفت ارزش‌های کرامت و شرف باشند. به‌عبارت‌دیگر، در حوزه نظر با رویکردی وارد شوند که درک و فهم واقعیت‌ها را در بستر باور به ارزش‌های اصیل اخلاقی به دست آورند و در حوزه عمل نیز آن‌گونه که لویس بیان می‌دارد، هر کاری که انجام می‌دهند با توجه به آن ارزش‌ها باشد. لویس در یک داوری تأکید می‌کند که اگر دانشگاه در این مأموریت شکست بخورد نه فقط هاروارد بلکه ملت و تمدن بشری آسیب خواهد دید (Lewis, 2007, PP. 460-461).

۲) محیط آموزشی:

محیط آموزشی باید مکانی برای برانگیختن حس کنجکاوی دانش‌آموزان باشد. این حس نشانگر حس اخلاقی مثبت و برانگیزاننده نسبت به حقیقت است. ارزش حقیقت‌گرایی باید در محیط آموزشی فراگیر شود. این امر منجر به ایجاد نگاه ارزشی به علم و دانش در مدارس و دانشگاه‌ها می‌شود. اصل اساسی ایده دانش فضیلت‌بنیان باورمندی به ارزش ذاتی دانش است. ازاین‌رو کادر اجرایی و مدیریتی تعلیم و تربیت مانند برنامه ریزان، مدیران، معلمان و استادان، نباید دانش را برای سود و زیان مادی آن آموزش دهند. این امر مستلزم تربیت استادانی است که به ارزش‌های اخلاقی مندرج در فعالیت‌های دانشی آگاهی داشته باشند و از لحاظ روحی به آن ارزش‌ها آراسته باشند. این استادان کسانی هستند که متخلق به ارزش‌های آزادی و استقلال در اندیشیدن بوده و حقیقت را راهنمای خود می‌دانند. این افراد درصدد پروراندن قوه تفکر و تعقل و بالا بردن میزان توجه به اخلاق در محیط‌های علمی می‌باشند و بر این اساس به گسترش مرزهای دانش می‌اندیشند. بر این اساس، محیط آموزشی در این ایده محیطی است که شالوده آن را دانش فضیلت‌بنیان تشکیل می‌دهد، استادان و دانشجویان آن در راه کسب و گسترش دانش فضیلت‌مدار فعالیت می‌کنند. در چنین محیطی تمامی ارتباطات و فعل و انفعالات دانشگاهی براساس فضایل اخلاقی شکل گرفته و تنظیم می‌شوند.

۳) آموزش و یادگیری:

فضیلت مند بودن دانش از نظر آموزشی به معنای یکپارچه کردن دانش با فضیلت در جریان آموزش است. یادگیری زمانی به طور کامل به وقوع می‌پیوندد که یادگیرنده در کنار فراگیری عمیق موضوع دانشی ویژه‌ای که در حال یادگیری آن است بتواند پیوند وثیق آن دانش با ارزش‌ها و فضایل اخلاقی را دریابد. بر اساس این ایده، دانش تنها منظومه‌ای از دانستنی‌ها نیست بلکه از آن فراتر می‌رود و فضیلت را در خود جای می‌دهد. لذا، آموزش تنها ناظر به ارائه دروس تخصصی نیست بلکه به پرورش جنبه‌های شخصیتی فرد نیز نظر دارد. یادگیری باید بر شخصیت انسانی فرد اثر بگذارد. بدین معنا که دانش سبب رشد آگاهی اخلاقی فرد نسبت به خود و پیرامون خود شود. یادگیری شامل دو بعد شناختی و عملی می‌شود که بعد نخست آن ناظر به درک معنای حقیقی دانش و بعد دوم که وجه عملی و ارزشی را مدنظر دارد، متخلق شدن به حکمت و بصیرت اخلاقی ممزوج در دانش را در برمی‌گیرد.

ارزشیابی

بر مبنای ایده دانش فضیلت‌بنیان، کیفیت و ارزش دانش را نمی‌توان با نتایجی از قبیل نمره بهتر،

شغل بهتر، درآمد بیشتر و سودمندی آن برای افراد ارزیابی کرد. تعلیم و تربیت مبتنی بر این ایده، با ابزاری ساختن دانش مخالف است. به عقیده شلینگ «کسانی که دانش را ابزار می‌کنند و عمل را هدف، هیچ تصوری جز آنچه در زندگی هر روزی برگرفته‌اند ندارند، عرصه‌ایی که در آن دانش باید دست‌مایه عمل باشد؛ دانش به آنها در کاشت زمین‌هایشان، در بهبود معاملاتشان یا ترمیم قدرت‌هایی که از کف داده‌اند خدمت می‌کند. آنها هندسه را علم زیبا می‌خوانند، نه به این دلیل که ناب‌ترین گونه اثبات و یا عینی‌ترین شیوه اقامه برهان است، بلکه به این جهت که هندسه به ما ایده می‌دهد که چگونه زمین‌ها را مساحی کنیم و خانه بسازیم و با کشتی‌های تجاری به سفر رویم» (Schelling, 2013, P. 38). بنابراین، عمل در دانشگاه با توجه به ایده دانش فضیلت‌بنیان، به معنای عملی که هر کس می‌تواند آن را انجام دهد نیست. بلکه عمل، بدین معناست که دانشجویان و استادان بتوانند بین گزاره‌های دانشی اخلاق بنیان و موقعیت‌هایی که دانش به عمل تبدیل می‌شود، رابطه و نسبت مناسب ایجاد کنند. به‌بیان‌دیگر، بتوانند تشخیص دهند موقعیتی که در آن قرار گرفته‌اند چه ویژگی‌ها و شرایطی دارد.

ایده دانش فضیلت مدار پیشنهاد می‌کند که کانون ارزیابی، توانایی‌های دانشجویان و دانش‌آموزان در درک فضائل اخلاقی دانش و توانایی‌های عملی دانش در ارتقای روحی فرد و کیفیت زندگی باشد. نکته اساسی این است که توجه به فضائل مانع رسیدن به نتایج نمی‌شود. برای رسیدن به این مهم بهتر است به دنبال غایت حقیقی دانش باشیم. بر این اساس، در ارزیابی‌های آموزشی چنین کارکردی از دانش را در افراد انتظار داریم. در ارزیابی‌های آموزشی هدف این است که دانش‌آموزان و دانشجویانی با روحیه پرسشگری، نقاد، جامع‌نگر و مسئولیت‌پذیر تربیت کنیم. بنابراین، توجه به دانش فضیلت‌بنیان می‌تواند راهی برای بهبود کیفیت مراکز علمی بخصوص دانشگاه‌ها باشد.

ویژگی معلم و دانش‌آموز

معلمان و استادان علاوه بر نقش آموزشی، نقش تربیتی نیز بر عهده دارند. ازاین‌رو، باید به عنوان الگو دارای فضایل اخلاقی و معرفتی باشند. معلمان و استادان خود باید یک عامل معرفتی «خوب» متخلق به فضایل اخلاقی و مجهز به دانش تخصصی باشند. برحسب این ایده نیازمند معلمان و استادانی هستیم که دارای استقلال و آزادی در نحوه اندیشیدن بوده و آرمان آنان پروراندن قوه تفکر و تعقل و بالا بردن میزان توجه به اخلاق در محیط‌های علمی باشد. به‌بیان‌دیگر، معلمان و استادانی که جنبه‌های شناختی و ارزشی دانش را درک کنند. دانش‌آموزان و دانشجویان نیز به عنوان افرادی تلقی می‌شوند که سعی دارند به ارزش ذاتی دانش و فضایل دانشی دست یابند. به‌طورکلی، در ارتباط با نقش معلمان و دانش‌آموزان مطلوب‌ترین حالت

آن است که در جریان کسب دانش، آموزش دانش و پژوهش هدفی را دنبال کنند که مربوط به غایات درونی خود آن دانش باشد. بنابراین، سود و زیان مادی دانش مورد توجه قرار نمی‌گیرد. بلکه افراد در این راه باید به ارزش‌های درونی خود دانش نظر کنند و آنها را به عنوان هدف برگزینند. درک مربیان و متربیان به ارزش درونی و ذاتی دانش، نکته اساسی در ارتباط با کاربرد ایده دانش فضیلت‌بنیان است.

نتیجه

در این نوشتار، نشان داده شد ایده‌ای که دانش را واجد ماهیت اخلاقی می‌داند و ازاین‌رو برخوردار از ارزش ذاتی، ریشه در تاریخ کهن رشد ذهن آدمی دارد. در مسیر تحول تاریخی اندیشه بشر، پیوند میان گرایش‌ها و ادراکات اخلاقی با ادراکات علمی به‌بیان‌دیگر، ربط میان حوزه حقایق و حوزه اعتباریات در کانون توجه بوده است. اعتقاد به ارتباط یا عدم ارتباط میان دانش و ارزش در زمره چالش‌های مرسوم فلسفی در میان فیلسوفان و معرفت اندیشان بوده است. یکی از نتایج این چالش، شکل‌گیری نظریه‌هایی است که در حوزه معرفت‌شناسی نسبت به ماهیت دانش و کارکردهای آن ارائه شدند. در این بررسی تاریخی نشان داده شد که دانش و فعالیت‌های دانشی از همان آغاز ارزشمند شناخته شدند به گونه‌ای که گزاره‌های دانشی معمولاً با نوعی قداست و بداهت همراه بودند. دانشی مردان انسان‌های صاحب دانش در میان توده‌ها معمولاً انسان‌های مقدس و قابل احترامی بودند. رشد ذهن آدمی و پیدایش اندیشه ورانی که دانش و حقیقت‌جویی را فی‌نفسه ارزشمند می‌دانستند، با تعمق و ژرف‌نگری در چند و چون ادعای های عالمان، پرسشگری از باورهای دانشی که هم بدیهی دانسته می‌شدند و هم مقدس، را وارد حریم دانش ورزی نمودند. این آغاز روندی بود که به شکل‌گیری دیدگاه‌های فلسفی درباره ماهیت دانش انجامید. یکی از این دیدگاه‌های فلسفی با عنوان ایده دانش فضیلت بنیان و سیر تاریخی آن در تقابل با نظریه‌های رقیب در دوره‌های مختلف تاریخی مورد بررسی قرار گرفت.

برحسب ایده دانش فضیلت‌بنیان، دانش از لحاظ ماهوی واجد بار اخلاقی است و از لحاظ کارکرد نیز از دو ویژگی مهم توانایی آن در ایجاد بصیرت و بینش، و توانایی آن در تحریک به عمل برخوردار است. ازاین‌رو، برخلاف آنچه در دوران هیوم و اثبات‌گرایان و در عصر حاضر مطرح می‌شود، کار دانش توصیف صرف نیست بلکه تحریک فرد به عمل کردن به دانسته‌هاست. بنابراین، دانشی که دارای جوهر اخلاقی باشد با عمل عجین است، دانشی که قابلیت تحریک‌کنندگی دارد و انسان‌ها را به عمل وا می‌دارد. چنانکه سقراط در یونان باستان براین باور بود که دانش فضیلت است و دانش کفایت می‌کند. او معتقد بود که کافی است شما خیر را بشناسید، آنگاه به انجام آن مبادرت خواهید ورزید؛ زیرا این فهم، فهم اثبات‌گرایی نیست، بلکه

فهمی همراه با دوست داشتن است. جنبه احساسی و عاطفی فهم است که انسان واجد دانش را تحریک می‌کند، عاشق می‌کند و راهش می‌اندازد. نکته مهم در ایده دانش فضیلت بنیان این است که در جریان کسب دانش و درک و فهم، هم وجه احساسی و عاطفی فرد و هم وجه ارادی او درگیر است. بنابراین، کارکرد این ایده در تعلیم و تربیت این است که دانش فضیلت‌مندانه، انسان فضیلت‌مند تربیت می‌کند؛ انسانی که به عمل مبادرت می‌ورزد و به‌بیان‌دیگر عامل اخلاق تربیت می‌کند نه عالم اخلاق. ازاین‌رو می‌توان گفت که «یک شخص با فضیلت اخلاقی شکلی از دانش را دارد که بسیار متفاوت است با شخصی که دارای دانشی تنها با زیربنای تجربی است» (Lott, 2012, P. 409).

ایده دانش فضیلت‌بنیان، دانش را چیزی می‌بیند که در وجود افراد جاسازی شده باشد و برای افراد دارای ارزش ذاتی باشد. ازاین‌رو، کیفیت کار علمی را نمی‌توان فقط با نتیجه‌هایی از قبیل شغل بهتر و درآمد بهتر ارزیابی کرد. در عوض، پیشنهاد این ایده این است که در رابطه با دانش به ماهیت اصیل خود دانش توجه شود و دانش را برای خود دانش بخواهیم. در این صورت است که کیفیت تعلیم و تربیت را در پرورش افرادی می‌بینیم که انسانیت را در خود پرورش داده و به فرهیختگی و خردمندی رسیده‌اند. چنین انسان‌هایی منتقدان بهتر، متفکران بهتر و طراحان بهتری در نظریه‌پردازی هستند. آنچه مراکز علمی و تربیتی ما از جمله مدارس و دانشگاه‌ها می‌توانند به عموم ارائه بدهند، افزایش و ارتقای توجه به فضیلت ذاتی دانش و پرورش کمالات معنوی در فرد است که از جمله پیامدهای کاربردی آن خواهد بود.

References

Ahmadi, B (2005). *The Contemplation of Modernity*. Tehran: Sepehr Publishing. (In Persian).

Aristotle, (1999). *Politics*. (H. Enayat, Trans). Tehran: Zarrin Ghalam. (In Persian).

Aristotle, (2006). *Nicomachean Ethics*. (M.H. Lotfi, Trans). Tehran: Tarhe No. (In Persian).

Berlin, I (1966). *The Enlightenment*. (P. Darush, Trans). Tehran: amirkabir Publishing. (In Persian).

Brubacher, J.S. (1977). *On the Philosophy of Higher Education Revised Edition.* San Francisco: Jossey-Bass publishers.

Copleston, F.Ch. (2001). *A history of philosophy: Greece and Rome*. (S. J. Mojtabavi). V1. Tehran: Elmi & Farhangi Publishings. (In Persian).

Copleston, F.Ch. (2001). *A history of philosophy: Hobbes to Hume*. (A. J. Aalam). V5. Tehran: Elmi & Farhangi Publishing. (In Persian).

Copleston. F.Ch. (2008). *A history of philosophy: Wolff to Kant*. (E. Saadat & M. Bozorgmehr). V6. Tehran: Elmi & Farhangi & Sorush Publishings. (In Persian).

Corner, S. (2001). *Kant's philosophy*. (E. Foladvand). Tehran: Kharazmi Publishings. (In Persian).

Culham, T. (2015). Reuniting virtue and knowledge. *Journal of Philosophy of Education*, 49(2): 294-3100

Foucault, M. (2005). *The Hermeneutics of the Subject. Lectures at the Coll`ege de France*.

G. Burchell, Trans. (New York, Palgrave Macmillan).
Fowers, B.J. (2014). Toward programmatic research on virtue assessment: Challenges and prospects. *School Field*, 12(3): 309-328.
Gensler, H. (2010). *Ethics: a contemporary introduction*. (H. Bahreini, Trans). Tehran: Asemane Kheial Publishings. (In Persian).
Groux, G. (1988). Amicales et syndicalisme des cadres: logiques divergentes et pratiques communes. *Revue française de sociologie*. 29 (4). 563-591
Hursthouse, R. (2013). Virtue Ethics. (H, ghorbani, Trans). *Ketabmah*. No. 70. P 42-31. (In Persian).
Jahanbegloo, R. (1998). *Schopenhauer and critique of Kantian intellect*. (M. Nabavi, Trans). Tehran: Nei Publishing. (In Persian).
Jaspers, K. (1965). *Allgemeine psychopathologie (8th cd)*. Berlin: springer-verlag.
Kant, I (2015). *Groundwork of the Metaphysic of Morals*. (H. Enayat & A. Gheisari). Tehran: Kharazmi Publishings. (In Persian).
Kardan. A. M. (2002). *Educational Process in the West*. Tehran: Samt. (In Persian).
Lewis, H, R. (2007), *Excellence without a soul: does liberal education have a future?* ((M. Mardiha, Trans.). Tehran: Institude for social and cultural studies ministry of science, research & technology.
Lott, M. (2012). Moral virtue as knowledge of human form. *Social Theory and Practice*, 38(3): 407-431.
Leacock, S. (1934). *The Pursuit of Knowledge; A Discussion of Freedom and Compulsion in Education*. New York: Liveright Publishing Corporation.
Lyotard, J, F (2005). *The Postmodern Condition*. (H. Nozari, Trans) Tehran: Game No Publishings. (In Persian).
Malek, H. Naeij, K (2012). The aristotle theory about education and training. *wisdom and philosophy quarterly*. Volume 2, number 5; Page(s) 103 to 121. (In Persian).
Mohammadi, M. A & B, Abdolkarimi (2005). *We and postmodernism*. Tehran: Jahad daneshgahi Publishings. (In Persian).
Newman, J.H. (1931) *health and social evalution*, London: George Allen & unwin.
Newman, J. H. (1996). *The Idea of a University*. Ed. by Frank M. Turner. New Haven: Yale University Press.
Nguyen, Ch. H. (2010). The Changing Postmodern University. *International Education Studies.* Vol. 3, No. 3: 88-99.
Olson, P.R., (2012). Putting knowledge in its place: virtue, value, and the internalism/externalism debate. *Philosophical studies*, 159(2): 241-261.
Pincoffs, E. (2003). *Quandaries and Virtues against Reductivism in Ethics*. (H. Hasani, Trans). Tehran: Maaref Publishing. (In Persian).
Popper, K. (1945). *The Open Society and Its Enemies*. Routledge.
Pritchard, D. (2008). Greco on knowledge: Virtues, contexts, achievements. *The Philosophical Quarterly*, 58(232): 437-447
Readings, B. (1997). *The university in ruins*. Cambridge, Massachusetts, and London, England.
Riggs, W. (2009). *Understanding, knowledge, and the Meno requirement*: *in A. Haddock A milar and D. Pritchard (eds.), Epistemic value.* Oxford university press.
Safaeimoghadam. M. (2008). Recognition of the original features of higher education in the process of transforming human thought. *Education*. Shahid Chamran

University of Ahvaz. (In Persian).
Safaea Moghadam. M. (2010). An Analytic Study of Spirituality Movement and an Approach to Higher Spirituality Education: A Basic Ethics Approach. *Journal Managemant System*. Twelve and thirteenth issues. Pp. 87-110. . (In Persian).
Sarup, M. (2003). An introductory guide to post-structuralism and postmodernism. (M. R. Tajik, Trans). Tehran: Nei Publishing. (In Persian).
Schelling, F. W. J. (2013). The Absolute Idea of science in the journal of speculative philosophy. Journal Babel. 1 (2): pp. 29-39. (In Persian).
Sim, S. (2005). *Introduction to the second edition. The Routledge companion to postmodernism* (2nd Ed.) (pp.vii-xiv). Oxon: Routledge.
Strathern, P. (2009). *Plato in 90 Minutes*. (M. Oleia, Trans). Tehran: Nashre Markaz Publishing. (In Persian).
Warburton, N. (2003). *Philosophy: The Classics*. (M. Olia, Trans). Tehran: Ghoghnoos Publishings. (In Persian).
Ward, G. (2005). *Postmodernism.* (G. Fakhr Ranjbar, Trans). Tehran: Mahi Publishings. (In Persian).
Wiley, L. M. (2000). Ethics in the college: past, present, and future. *Doctor of philosophy in Education*, state university of New York at Oswego.
Yamani douzi sorkhabi, M. (2012). *Quality in higher education*. Tehran: Samt Publishings. (In Persian).